



Rizoma freireano • Rhizome freirean - n. 14 • 2013 • Instituto Paulo Freire de España

L'educació popular com a eina per al desenvolupament: recull d'experiències de l'Austràlia aborígen

Deborah Durnan, Jack Beetson i Bob Boughton
(University of New England, Australia)

Traducció: Universitat de Girona



Aquest document reflexiona sobre l'ús de l'educació popular en projectes de desenvolupament amb comunitats aborígenes d'Austràlia. D'ençà dels anys noranta, quan vam començar a treballar plegats en una organització nacional que agrupava escoles d'adults gestionades per comunitats aborígenes, els tres autors del document hem treballat en un enfocament basat en l'educació popular (FIAEP, 1997; Durnan i Boughton, 1999). El nostre enfocament neix de les experiències viscudes en diferents entorns educatius, reglats i no reglats, oficials i no oficials, per a organismes supervisats per comunitats o contractats per governs, i amb comunitats aborígenes de tots els estats i territoris d'Austràlia. Darrerament, hem ampliat la nostra tasca a Timor Oriental, una experiència que ens ha ajudat a entendre millor l'aplicació pràctica de l'educació popular, especialment en societats que han viscut conflictes (Boughton, 2010; Durnan i Beetson, 2011).

Deborah Durnan és una australiana no aborígen, descendent d'immigrants i refugiats irlandesos i escocesos que es van instal·lar a les terres del poble wiradjuri, a la regió de Riverina de l'estat de Nova Gal·les del Sud, un dels vuit estats i territoris creats com a colònies britàniques als segles xviii i xix i federats en la Commonwealth d'Austràlia el 1901. Jack Beetson forma part del poble ngemba, tradicionalment establert a la riba del riu Barwon, uns quants kilòmetres al nord-oest de Sydney, concretament a la llunyana regió occidental. Pel que fa a Boughton, la seva família també és originària d'Anglaterra i Irlanda, i es va establir a Sydney a finals del segle xix. Tots tres som titulats universitaris en formació d'adults i som membres d'una xarxa d'educadors populars d'Austràlia, en marxa de manera informal des dels anys setanta i formalitzada arran de la primera conferència en educació popular, celebrada a Sydney l'any 1995. Beetson i Durnan treballen actualment com a consultors independents en formació d'adults i desenvolupament, mentre que Boughton imparteix classes d'educació popular i formació d'adults en una universitat regional.

El nostre plantejament com a equip es basa en les nostres diferents experiències i competències. Beetson hi aporta el component fonamental de coneixement aborígen, gràcies al seu contacte amb la història i la cultura del seu poble, i a dècades d'experiència com a defensor dels drets de pobles indígenes d'arreu del món (Beetson, 1997). Durnan és una veterana activista del feminisme i el pacifisme, compromesa amb la transformació de les pràctiques formatives per tal d'ajudar els col·lectius a sortir de situacions límit. Recentment,

ha complementat la seva especialització en l'educació popular aprofundint en la bibliografia dels processos de pau després de conflictes (Lederach et al., 2007; Durnan, 2010). Boughton és un acadèmic especialitzat en l'economia política del desenvolupament i la formació d'adults i en la història i la teoria de l'educació popular en el context de grans moviments de canvi social i polític (Boughton, 2005). El nostre model es basa en l'acció-reflexió, tant entre nosaltres com amb els nostres estudiants, per aprofundir en els coneixements sobre el que fem i com i per què funciona, a fi i efecte de millorar constantment en la nostra missió d'educació per al canvi social. Pel que fa a les nostres funcions en el projecte que presentem tot seguit, Beetson és qui lidera les negociacions amb les comunitats i el govern per tal d'implantar el nostre programa i assumeix també el paper de dinamitzador en el context dels tallers. Durnan s'encarrega del disseny i la planificació d'un programa d'aprenentatge, i comparteix amb Beetson les funcions de dinamització a la fase d'aplicació. Pel que fa a Boughton, la seva principal missió és dirigir i documentar la reflexió crítica i la sistematització del procés.

El punt de mira d'aquest document és la pedagogia que emprem per ajudar les comunitats en situació de conflicte, tant internament com amb les autoritats no aborígenes, a assolir acords bàsics sobre com poden treballar junts i en quina mesura estan preparades per treballar amb autoritats externes. El nostre objectiu és una educació per a l'autodeterminació, una situació que permeti a les persones escollir el seu propi camí de desenvolupament, d'acord amb les seves aspiracions i els seus valors culturals. Aquest dret fonamental de tots els pobles està recollit a la Carta de les Nacions Unides i desenvolupat a la Declaració de les Nacions Unides sobre els drets dels pobles indígenes (Nacions Unides, 2007). Tanmateix, tal com han mantingut molts formadors d'adults en fòrums internacionals des de Dar Es Salaam, la capacitat de les persones per exercir els seus drets exigeix una certa alfabetització crítica, que implica un coneixement de les seves pròpies circumstàncies i de com es poden organitzar col·lectivament per superar-les (Nyere, 1976/2006). En la mesura que els pobles aborígens han estat privats de la possibilitat de desenvolupar aquesta alfabetització crítica en el passat, l'educació popular esdevé una autèntica necessitat. En aquest context, l'educació popular suposa la descolonització de l'educació, ja que el colonialisme va crear el context històric i va passar per sobre de drets humans fonamentals dels pobles, com ara els drets de viure en pau, als seus territoris i d'acord amb les seves cultures i tradicions. El nostre punt de partida bàsic és que el colonialisme és l'origen de les experiències de pèrdua de poder de decisió i divisió interna que cal superar per tal que les persones puguin exercir plenament els seus drets.

Aquest document constitueix un intent de sistematitzar i teoritzar la nostra pràctica, un intent que singularitzem a través de dos estudis de cas, és a dir, exemples genèrics basats en experiències en diferents comunitats. El primer descriu la feina duta a terme per Durnan en comunitats molt remotes de parla no anglesa en què els seus membres volen assumir un major control sobre les seves organitzacions locals. El segon fa referència a la feina que tots tres hem fet recentment amb comunitats amb l'objectiu de suavitzar les seves diferències internes i conflictes històrics i aconseguir que la seva visió dels organismes no aborígens que treballen a la seva comunitat sigui més positiva.

Estudi de cas 1. Aposta per la pau a través de l'educació popular per a una "bona governança"

El context del projecte és una petita comunitat aïllada, de menys de mil persones, situada a les remotes regions del nord-oest del continent, fundada fa un segle com a missió religiosa i punt d'avituallament dels pobles nòmades del desert (La Fontaine, 2006). La comunitat està formada per diversos grups familiars de quatre grups lingüístics diferents i acull serveis públics com la policia, un dispensari i un centre per cobrir les necessitats dels joves, una població en augment però poc preparada i amb escasses o nul·les perspectives de feina. Gairebé tots els integrants de la comunitat són aborígens i els pocs que no ho són acostumen a abandonar la comunitat en un màxim de tres anys. La major part dels adults són analfabets o semianalfabets en anglès, que moltes vegades és la seva segona, tercera o fins i tot quarta llengua. Es tracta d'una comunitat molt afectada per la pobresa i els problemes de salut i immersa en una profunda crisi.

El programa va fer servir els recursos del govern de la Commonwealth per organitzar dos tallers de tres dies, als quals van assistir persones d'aquesta comunitat i també de la regió veïna. L'objectiu era que els membres d'organitzacions aborígens legalment constituïdes reforcessin els seus coneixements en matèria de governança democràtica, a fi i efecte de millorar el control de les seves comunitats. Entre un taller i l'altre van passar diverses setmanes, per tal que els participants poguessin aprofitar els aprenentatges del primer taller i reflexionar sobre els resultats al segon. El nombre de participants va ser d'entre 15 i 25, de totes les edats, i principalment dones. Per tal de superar les barreres lingüístiques, el programa va comptar amb un intèrpret local i la terminologia relacionada amb la governança es va traduir a la principal llengua local, abans o durant el taller. Els tallers es van desenvolupar en un espai consensuat de la comunitat, un espai que donés seguretat als participants i que els permetés centrar-se en l'aprenentatge, allunyats del caos del dia a dia de la vida de la comunitat i de les obligacions familiars. Els dinamitzadors van aplicar una tècnica coneguda com a *Talking Paper*, o "paper parlant" (Wolfson, 2007), que es descriu més endavant, per ajudar els participants a construir la seva pròpia "alfabetització en la governança".

El primer pas consistia a iniciar el procés de generació de confiança i solidaritat, compartint les històries familiars, les pors i les aspiracions. Per fer-ho, vam parlar de com "treballar bé plegats" durant el taller. Els participants van escollir la frase "actuar amb generositat", com a manera per "enfortir l'esperit". Tot seguit, va arribar l'hora d'escoltar les històries dels participants i els seus contextos: els seus llocs, les seves identitats culturals, històries i conflictes, les virtuts de les seves comunitats i les seves diferents visions i solucions dels problemes que han d'afrontar. Un procés conegut com a "anàlisi de conflictes" (Fisher et al., 2000) va permetre posar el focus sobre les diferents connexions que van posar de manifest aquestes històries personals:

- connexions entre els participants;
- connexions entre circumstàncies del passat i del present;
- connexions entre el paper de les organitzacions de la comunitat i la construcció d'un futur millor;
- connexions entre l'autoritat i les maneres de fer i conèixer tradicionals i les maneres d'entendre i interpretar el món contemporani.

A mesura que el procés anava avançant, va posar de manifest la realitat de les persones que viuen en situacions profundament marcades per la violència. En el cas d'una comunitat, per exemple, diversos dels seus membres van recordar com als anys seixanta alguns familiars

seus havien estat encerclats per la policia, emmanillats i obligats a marxar a peu fins a la presó del poble més proper, a centenars de kilòmetres de distància. El record d'aquesta experiència va fer aflorar la por i la gran desconfiança vers les autoritats, a més d'uns sentiments d'humiliació i pèrdua de dignitat. Un altre record punyent era el protagonitzat per un pastor i uns miners no aborígens que, temps enrere, entraven als dormitoris de la missió catòlica buscant-hi dones joves. En alguns moments, aquest esforç per desenterrar el passat prenia un to difícil i dolorós, ja que obligava els participants a parlar serenament de situacions que, segons deien, els havien "trencat l'esperit". En alguns casos hi havia ira, i en d'altres cansament, però molts també reconeixien que els feia sentir més forts el fet de compartir i crear afinitats, d'estar units al voltant d'un objectiu comú: recuperar part del que havien perdut o els havien arrabassat, una fita que potser abans els havia semblat impossible.

Al final d'aquesta posada en comú d'històries, es va consolidar la idea que, a l'hora de definir prioritats, les organitzacions locals havien de centrar-se a treballar amb els joves de les comunitats i aconseguir que les comunitats es desempalleguessin del llast de la violència. Els materials generats a partir de l'anàlisi d'aquestes històries van permetre obtenir les dades que faríem servir com a fonament per edificar la resta del programa. L'equip de formació va aprofitar els coneixements i les experiències amb el grup per interioritzar noves paraules, conceptes i pràctiques imprescindibles per a la governança en una organització comunitària nascuda de la legislació australiana, com ara el consell de la comunitat, el centre de salut local o el centre de formació d'adults. Durant els sis dies que va durar el taller, es van introduir cinquanta termes vinculats a la governança agrupats en deu conjunts de conceptes relacionats, alguns dels quals conceptes tan inicialment aliens com "sostenibilitat", "transparència", "conflicte d'interessos", "gestió de riscos" i "responsabilitat". Plegats, participants i dinamitzadors treballen per deconstruir aquestes paraules, per vincular-les al seu propi context i desmitificar a poc a poc l'anglès "secret", en paraules dels aborígens, és a dir, l'anglès que funcionaris i assessors empren en les "activitats secretes", les que tenen relació amb les lleis i les pràctiques de finançament no aborígens. Progressivament es va construint un significat, a través del debat al voltant de les pràctiques tradicionals relacionades amb aquesta matèria i de les dificultats per assimilar aquesta terminologia aliena vinculada a la governança. El diàleg al voltant de cada conjunt de paraules es completa amb una activitat més detallada per aplicar-les de manera pràctica a través de jocs de representació de papers, art, debats en petits grups i la narració d'històries.

Per exemple, un dels grups de paraules estava format pels mots "conflicte, consens, negociació, mediació, disputa i resolució". Després d'un diàleg sobre el seu significat i els seus usos, els participants van delimitar la seva comunitat, el conjunt d'Austràlia i països maltractats per la guerra com ara l'Afganistan, en una mena de *continu de conflicte*. Tot seguit, van descriure amb paraules o imatges com hauria de ser la pau a la seva pròpia comunitat. Aquest exercici bàsic va ajudar els participants a centrar-se en les relacions entre pau i conflicte. Durant aquest procés, els participants van arribar a la conclusió que la transformació de les condicions de les comunitats es traduïa en un entorn més segur. Van parlar d'una cultura de llei i ordre, en què les persones poguessin anar-se'n a dormir sense por d'abusos, deixar els nens sols sense recança o prendre decisions en tant que membres dels consells de les seves organitzacions sense risc de represàlies violentes. Vam analitzar les seves respostes emocionals i els comportaments que se'n derivaven davant del conflicte i la violència i, més endavant, vam identificar en grup algunes de les eines i els recursos, com ara els "pacíficadors" locals, i també les opcions possibles per evitar o gestionar els conflictes en una organització aborígen. Els grups van partir dels seus propis processos de presa de decisions per trobar solucions que poguessin funcionar en cada comunitat específica. Per part

nostra, vam prendre'ns el temps necessari per experimentar amb l'aplicació pràctica d'aquests processos als problemes de la vida real i per emprendre una reflexió crítica de les conclusions obtingudes.

El nostre objectiu era demostrar que el funcionament de la governança depèn en gran mesura de la responsabilitat dels consells de les organitzacions controlades per les comunitats locals a l'hora de fer servir el poder institucional de l'organització per conduir la seva comunitat des de la violència fins a la pau. Internament, poden produir-se conflictes violents, per exemple, entre famílies i grups lingüístics o tribus, entre líders o caps, entre traficants i consumidors de drogues i alcohol, o entre homes i dones. Normalment, aquests conflictes interns s'arrosseguen de temps enrere, des dels primers períodes de la colonització, quan molta gent va ser obligada a ocupar les terres d'altres pobles i les formes tradicionals d'autoritat i resolució de conflictes es van menysprear o fins i tot reprimir. Actualment, hi ha conflictes externs de manera constant amb relació a l'accés dels no aborígens a terres i recursos de la comunitat i també a l'accés dels pobles aborígens a recursos importants de la societat dominant, com ara l'educació o els serveis sanitaris. Les organitzacions de les comunitats aborígens han de negociar cada setmana amb un bon grapat d'agències de desenvolupament públiques i privades i també amb altres actors importants, com ara botiguers, acadèmics, operadors turístics, marxants d'art, grups religiosos o empreses d'explotació minera, cadascun amb els seus propis interessos i les seves pròpies ideologies. I, gairebé sempre, aquests actors externs aprofiten i accentuen les divisions internes. Sense una governança i una autoritat aborígens locals fortes, no és possible resoldre aquestes divisions d'origen intern i extern i els conflictes i la violència corren el risc de descontrolar-se.

Estudi de cas 2. Disseny de principis i protocols de relació

El nostre segon estudi de cas es basa en un projecte amb comunitats rurals i remotes de l'est d'Austràlia, amb una situació de colonització més antiga que les que hem presentat abans, i situades en regions amb una presència més visible de pobles no aborígens. En la major part d'aquests llocs, els pobles aborígens viuen com una minoria al seu propi territori i, de fet, molts ni tan sols es troben a les seves terres originals, ja que durant moltes generacions han estat víctimes de polítiques de reassentament forçat. En aquestes zones més poblades també s'hi han produït uns intents d'assimilació cultural més visibles per part de les autoritats educatives colonials, un procés fonamentat en part en l'eliminació deliberada de llengües i tradicions locals (Fletcher, 1989). La llengua emprada per a la comunicació diària en aquestes comunitats és l'anglès aborígen, un dialecte de l'anglès australià estàndard (Eades, 1994).

Les dues darreres dècades han estat testimoni d'un creixement exponencial en el nombre de programes i departaments governamentals centrats a connectar amb aquestes comunitats, d'acord amb els objectius polítics nacionals plantejats per fer desaparèixer les diferències entre aborígens i no aborígens en indicadors socials com ara la salut, l'habitatge i l'educació. Aquestes polítiques són en el fons una resposta a la lluita del moviment pels drets dels aborígens, que reclama actuacions urgents en aquests fronts com a mínim des dels anys trenta del segle passat i que, d'ençà dels anys seixanta, va ser l'artífex de grans conquestes, com ara l'obligació que els pobles aborígens participin en la planificació i el subministrament dels serveis que reben les seves comunitats (Goodall, 1976). Tanmateix, davant de l'absència d'un tractat o una disposició constitucional que reconegui formalment les autoritats

aborígens locals al mateix nivell que les institucions dels governs no aborígens, la pràctica de l'assessorament (*consultation*) moltes vegades ha accentuat les divisions en les comunitats, ja que diferents funcionaris escullen a partir dels diversos líders, famílies i organitzacions les persones amb qui duren a terme el procés. L'augment del finançament disponible per als serveis públics, i encara més en una època en què les polítiques neoliberals reclamen "l'externalització" d'aquests serveis, ha multiplicat la presència de les organitzacions no governamentals, que van des d'empreses privades, fins a organitzacions religioses o ONG no aborígens. Aquesta situació es tradueix en un context en què la regulació de la governança i la prestació dels serveis esdevenen cada cop més complexes, una situació que la immensa majoria d'adults aborígens no són capaços de gestionar, com a conseqüència de dècades d'abandonament educatiu. Davant d'aquesta perspectiva, cal una "alfabetització crítica" que els doni eines per "llegir" aquest nou món i trobar la sortida del laberint, per tal de millorar el benestar de les comunitats i reforçar-ne la capacitat de control i l'autonomia.

Amb aquestes comunitats, també vam optar per un enfocament basat en l'acció i la reflexió i en la caracterització dels conflictes, combinat amb el recurs del *Talking Paper*, per ajudar els participants a "llegir" el món i arribar a un consens sobre com negociar d'una manera coherent amb els nombrosos actors no aborígens que, en teoria, col·laboren amb el seu desenvolupament. En aquest sentit, una de les eines més útils ha estat l'elaboració d'un conjunt de Principis i Protocols de Relació, un document que han de signar totes les organitzacions que vulguin treballar amb la comunitat. No és estrany sentir com les persones exclamen, veient els fruits del seu esforç col·lectiu, que es tracta del primer curs en què han estat escoltats, en comptes de simplement escoltar. A més a més, els participants se senten orgullosos del fet que les paraules escrites siguin "les seves paraules" i també d'haver trobat la manera de treballar plegats malgrat les diferències històriques i els conflictes existents a la comunitat. Dit d'una altra manera, les persones veuen que és possible "prendre el control" si disposen de les eines necessàries: "Tenim els nostres drets i aquesta eina ens permet prendre el control", va manifestar un dels participants.

Com a dinamitzadors, no deixa de sorprendre'ns com aquest procés allibera i posa de manifest el talent ocult en una comunitat quan els seus membres se senten prou segurs com per introduir les seves pròpies experiències als debats. Per exemple, una persona analfabeta pot aportar els seus coneixements en matèria de lleis i històries tradicionals. Una altra pot plantejar un enfocament molt potent i articulat sobre la necessitat de protegir les dones i els nens. Potser algú altre es mostrarà molt atent a la manera de negociar dels governs. I una altra persona potser fa un èmfasi molt intens en les necessitats dels joves, o en la millora de les relacions amb la policia o amb l'ús dels mitjans de comunicació per difondre el missatge. A més a més, tot i que aquestes comunitats viuen molts conflictes interns, el procés permet que les persones puguin anar més enllà dels conflictes, en comptes de quedar-hi encallades, ja que el debat no gira al voltant de cap organització i es produeix en un espai neutral, allunyat del dia a dia de la gestió i l'ús compartit dels recursos. En alguns moments, quan sorgeixen tensions, el grup mira de trobar una solució, sense allunyar-se de l'objectiu del taller, un resultat compartit que tindrà beneficis per a tothom. Aquesta és una situació que molt sovint es fa difícil, ja que hi entren en joc les "converses dures", en paraules de Beetson.

Als tallers en què vam aplicar aquesta tècnica, els participants van manifestar a l'avaluació que havia estat una experiència transformadora. Abans del taller, es mostraven enfadats i frustrats amb la seva situació, una situació terrible, que els generava un dolor molt gran, i que calia aturar. Després dels tallers, els participants comentaven que havien vist que no estaven sols, que uns sentiments que pensaven que només tenien ells també els compartien

altres membres de la comunitat. I el resultat d'aquest procés era una gran sensació d'autorealització. Els tallers generen entusiasme i energia positiva per fer avançar el procés, i també la confiança que podran recuperar el control del procés de desenvolupament. Les persones redescobreixen que és possible anar junts malgrat les diferències i s'adonen que ja no cal que carreguin el pes del dolor i els abusos patits individualment, sinó que poden treballar junts per fer realitat les seves aspiracions.

En un nivell, pot semblar una pràctica de desenvolupament comunitari força bàsic, i de fet és així. Tanmateix, també és cert que molt poques comunitats aborígens han rebut en els darrers temps una ajuda per al desenvolupament d'aquest tipus, per més bàsica que sembli. Ben al contrari, ja que durant les tres darreres dècades el gruix de les intervencions han deixat unes comunitats amb menys capacitat d'actuació i més dividides. No deixa de ser irònic, ja que si ens fixem en mesures externes, com ara les mesures polítiques o els nivells de despesa, semblaria que la situació ha millorat. Aquesta dada confirma que els organismes públics, i també la major part de les organitzacions no governamentals, continuen treballant a partir d'una visió colonialista i paternalista, que contempla les comunitats com a grups de persones desfavorides que han de ser "beneficiàries" de la magnanimitat de l'Estat, en comptes de veure-hi uns agents actius en un procés de descolonització que reclama canvis profunds per part de l'Estat i la societat culpables dels desavantatges. Segons Paulo Freire:

Aquests homes (sic)... no són marginats de l'estructura, sinó homes oprimits per l'estructura. Com a persones alienades, no poden superar la seva dependència simplement incorporant-se a l'estructura responsable de la seva dependència.

(Freire, 1972, p. 27-8).

El "paper parlant"

Les tècniques de dinamització emprades en aquest projecte no s'allunyen massa dels mètodes que podria recollir qualsevol dels manuals educatius de referència, com ara *Training for Transformation* (Hope i Timmel, 1999). Les eines d'anàlisi de conflicte que hem fet servir també s'han descrit en altres obres (com ara Lederach et al., 2007). Per tant, en aquest document centrarem les nostres reflexions metodològiques en la tècnica del "paper parlant", popularitzada a Austràlia per Julia Wolfson, que la va descobrir a Sud-àfrica els anys noranta com a eina per treballar amb grups en situació de conflicte (Wolfson i Fowles, 2008). El "paper parlant" anima els participants del taller a plasmar les seves paraules, sentiments i idees en papers relativament petits de diferents colors i formes, que posteriorment s'enganxen en grans cartolines. Aleshores, els participants i els dinamitzadors poden desplaçar les paraules i les frases d'un lloc a l'altre i agrupar-les de diferents maneres, per tal de construir conceptes més complexos. Tal com plantegem més endavant, és un mètode semblant al sistema de les paraules generatives que Freire feia servir a les seves classes d'alfabetització, unes paraules que es podien desglossar en síl·labes per formar altres paraules (Schugurensky, 2011, p. 59-65). En canvi, el "paper parlant" no treballa amb síl·labes, sinó amb paraules i frases simples, que es poden construir i reconstruir per generar nous conceptes i interpretacions.

La gran virtut d'aquesta tècnica és que situa les paraules dels participants al centre del

procés d'aprenentatge des del principi. Per exemple, tal com es descriu al primer estudi de cas, els nostres tallers comencen amb una activitat anomenada *Working Well Together* ("Treballar bé plegats"), pensada per definir els protocols del taller. El dinamitzador principal demana als participants que escriguin als seus retalls de paper de colors les seves idees sobre la conducta que cal tenir al taller. Normalment, els participants escriuen paraules com ara RESPECTE, ESCOLTAR, PUNTUALITAT, etc. En el cas dels participants i els grups amb un nivell d'alfabetització baix, el dinamitzador o un altre participant pot ajudar-los a escriure les paraules. En tot cas, és fonamental que les persones emprin les seves pròpies paraules. Al final del procés, es recullen i es posen en comú les diferents idees i es revisen les propostes per mirar d'arribar a un consens amb el conjunt del grup. Un cop assolit l'acord, aquests principis esdevenen la pauta de comportament al taller. Tot d'una, els participants acaben d'experimentar un procés col·lectiu d'elaboració de normes, en què han assumit el control i la responsabilitat. En paraules de Freire, es tracta d'educació en tant que pràctica de llibertat: fer servir un espai educatiu per posar en pràctica el dret a l'autogestió. En aquest cas, el concepte de "pràctica" té un doble sentit: es tracta de pràctica com a preparació per fer el mateix en altres contextos però també de pràctica en tant que acció. I, a més a més, és una pràctica que pot generar reflexió, circumstància que demostra la unitat dialèctica de teoria i pràctica. Gairebé sempre, quan una persona s'aparta dels protocols (mostrant-se massa dominant o no escoltant atentament l'aportació de l'altre) els mateixos participants li fan un toc d'atenció tot recordant els protocols aprovats pel grup. Tanmateix, el procés també posa clarament de manifest que les paraules dels participants (i, sobretot, els seus sentiments) són realment el subjecte del taller, el material objecte de debat i anàlisi. Aquesta primera activitat pot desembocar en tasques més complexes, que es poden abordar de maneres semblants, com ara elaborar una llista dels principals problemes o causes de conflicte en una comunitat.



Mostra de "paper parlant" corresponent a l'activitat *Working Well Together*

L'ús del "paper parlant" no s'allunya gaire de la fase de recerca d'un projecte de Freire, en què l'equip de recerca s'introdueix a la comunitat i escolta i anota les idees dels seus membres, per fer-les servir més endavant per identificar temes i paraules generatives. En el nostre cas, la diferència és que les paraules de les persones es generen al taller i la tasca de depurar-les i escollir-ne les més importants es desenvolupa d'una manera més participativa. Tanmateix, s'hi aplica una dinàmica semblant, ja que els educadors descobreixen les paraules que les

persones fan servir per parlar sobre les seves realitats i, després, converteixen aquests mots en els fonaments que els permetran construir un relat més crític, coherent i col·lectiu d'aquesta realitat.

Acció-reflexió

El paradigma didàctic global del nostre procés es fonamenta en el concepte i la pràctica de l'acció-reflexió. Totes les activitats plantejades als nostres tallers poden funcionar com a oportunitat per a la reflexió, i totes les reflexions constitueixen oportunitats per a noves accions. Quan reflexionem, demanem als participants que se centrin no pas en allò que han fet sinó en allò que han sentit mentre ho feien. I ho fem perquè les paraules tenen associades una càrrega emocional i allò que la gent vol o no vol, allò que valora i no valora, només es pot descobrir obrint el "canal emocional". Creiem que es tracta d'una perspectiva fonamental en els entorns en què treballem, ja que la descolonització i la despossessió fan que els beneficiaris d'aquests processos neguin i ignorin constantment els sentiments vinculats a aquestes circumstàncies. Els participants tenen la sensació que hem escoltat el seu dolor, una sensació que compartim mentre sentim les vivències de les persones. Tanmateix, és tan o més important que s'escoltin mútuament.

En les històries sobre les lluites contra el colonialisme s'hi observen dues tendències contradictòries. D'una banda, la tendència a emfasitzar la condició de víctimes, el patiment i els desavantatges i, de l'altra, l'èmfasi en l'heroisme de la resistència. Totes dues realitats són certes i s'han de reconèixer, tot i que moltes vegades no es reconeix tant el fet que la condició de víctimes, i de vegades la lluita (especialment en condicions de repressió molt intensa), són conegudes i experimentades de manera individual, dins de famílies o grups reduïts, i per tant molt sovint són ben poques les persones que coneixen l'experiència de cada persona o cada família. És així com funciona la coneguda estratègia de "divideix i venceràs": les persones no necessàriament saben fins a quin punt comparteixen el seu patiment i la seva lluita amb altres. Als tallers que hem organitzat, és molt habitual que els participants confessin que acaben de descobrir fins a quin punt tenen coses en comú amb persones que viuen ben a prop seu, sobretot per la percepció que tenen sobre les històries que han viscut. I això passa en gran mesura per la dificultat que tenen per parlar sobre les coses que els han provocat dolor i sobre les coses que han perdut, perquè s'han carregat amb la culpa i la responsabilitat sobre el que ha passat. També acostuma a passar que els pares i els membres més veterans de les comunitats de vegades prefereixen no parlar sobre les primeres fases de la colonització, extremadament violentes, pel desig de protegir les noves generacions del dolor que pot implicar el fet de conèixer i experimentar aquestes vivències. La tècnica del "paper parlant" ajuda les persones a trobar els punts compartits en les seves experiències i aspiracions, ja que a mesura que van apareixent les paraules a la cartolina, els punts compartits es fan més fàcils de veure. I segurament el més important és que les revelacions dels participants destapen aquests punts en comú i demostren per la via dels fets la unitat en la lectura i expressió del món i les paraules: és a dir, l'acció de llegir i escriure col·lectivament permet tenir una visió més nítida del món. Per tant, la lectura i l'escriptura es converteixen en accions de descobriment, que permeten posar de manifest una realitat que fins aleshores només es coneixia parcialment.

La pedagogia de la governança aborígen

Històricament, l'estat i els seus sistemes educatius han estat agents actius del procés colonitzador, de moltes i diferents maneres, entre les quals la minorització de les llengües, els coneixements i les pràctiques culturals aborígens, l'intent d'inserir els pobles en els estrats més baixos de l'economia dels ocupants, la difusió de versions de la història que negaven o ignoraven la realitat del llegat aborígen, com ara un sistema de govern i una economia sostenibles i pacífics, i el menyspreu de la religió i la filosofia moral aborígens. De fet, l'instrument legal més bàsic de la Commonwealth, la Constitució, no va considerar els habitants aborígens com a ciutadans fins l'any 1967. Les escoles públiques exclouien els nens i els joves aborígens, bo i obligant-los a formar-se en escoles de missioners, amb professors poc preparats. El sistema policial i judicial criminalitzava constantment la població aborígen, especialment la més jove, i els índexs de reclusió en presons i centres de menors han estat tradicionalment molt alts.

En aquest context, no té massa sentit parlar d'una democràcia real o d'un estat de dret que garanteixi la vida, la pau i la llibertat. La realitat de la immensa majoria de les comunitats aborígens australianes és la realitat d'uns ciutadans que amb prou feines poden gaudir de pau i seguretat, la clau de volta de tota democràcia saludable. De manera individual, les persones es veuen sovint sotmeses a violència i abusos interpersonals i també a la violència estructural provocada per la pobresa, l'oblit i el menyspreu dels seus valors més bàsics. De vegades la violència és interna, com demostren els elevats índexs d'agressions, violència domèstica i abusos de menors. Un punt que no es té tant en compte és la violència estructural, que es manifesta a través dels alts nivells de desocupació, d'arrestos i empresonaments, en la manca d'habitatges dignes, en els alts nivells de fracàs escolar i d'expulsions dels centres educatius per problemes de comportament i també en els alts índexs de malalties evitables. I encara es parla menys d'una violència més bàsica, la que implica la desposseïció de les terres, l'expropiació forçosa dels territoris ancestrals de la gran majoria d'aquestes poblacions, i l'explotació dels territoris d'una manera agressiva, que trenca els vincles que els pobles hi mantenien d'acord amb les seves creences espirituals.

Per tant, hi ha la percepció justificada, especialment entre les persones més marginalitzades, que les institucions de l'estat i la societat civil representen una força hostil, que perpetua i reforça les injustícies històriques. Alhora, aquestes institucions són omnipresents i no queda cap espai experimental utòpic al qual els aborígens puguin retirar-se per construir un sistema alternatiu, ni tan sols els racons més remots del continent que s'esmenten al primer estudi de cas. Aleshores, el repte consisteix a descolonitzar les mateixes institucions, incloent-hi les institucions educatives: desmantellar i reconstruir la "casa de l'amo" amb les "eines de l'amo". Aquesta és una lluita en marxa des del primer moment que els pobles aborígens van ser considerats súbdits britànics i, per tant, van passar a estar sotmesos a les lleis d'un altre poble, el poder ocupant. Tot i que la resistència en alguns casos va fer ús de la violència i la insubmissió, normalment va tenir un caire més estratègic, amb un cert nivell de cooperació i acceptació de l'autoritat ocupant. En diferents llocs, a mesura que l'autoritat colonial estenia el seu poder i començava a construir les institucions que els permetrien reforçar el seu poder sobre els pobles indígenes i els seus territoris, aquests pobles van trobar maneres de resistir i de defensar els seus interessos. Aquesta lluita és el que dona lloc al que anomenem una "història de governança" (Hunt et al. 2008), una història de contestació a l'exercici del poder. El nostre plantejament se centra en el vessant educatiu d'aquesta història, amb la idea d'extreure lliçons sobre la manera d'exercir el poder i el control. Dit d'una altra manera, volem aprofundir en la "pedagogia de la governança", tal com es percep al nivell més local de les comunitats.

Aquesta història no exclou una determinada narrativa nacional, i una sèrie d'esdeveniments clau, com ara la guerrilla armada de resistència que va actuar durant el segle XIX i principis del XX, les lluites contra els règims laborals abusius de mitjan segle XX, el moviment per la reforma de la constitució dels anys cinquanta i seixanta i les campanyes, a partir dels anys setanta, a favor dels drets educatius, el territori i el reconeixement dels drets històrics, i també per exigir disculpes per les “generacions robades”. Tanmateix, totes i cadascuna d'aquestes històries nacionals està molt marcada per circumstàncies locals que, tot i que coincideixen a grans trets en el relat, presentaven unes diferències molt significatives quant al ritme i als detalls. Durant els cinquanta-cinc anys que han passat des que la Commonwealth comencés a implicar-se directament en aquest afer, aquesta diversitat local s'ha reforçat de diferents maneres, ja que el reconeixement constitucional dels ciutadans va obrir la porta a la possibilitat de formar associacions locals i buscar finançament per a projectes de desenvolupament locals. Alhora, a mesura que anava reculant la possibilitat d'una eliminació total de la identitat aborigen (el procés conegut com a política d'assimilació), els diferents pobles del continent van començar a tenir la possibilitat de reafirmar la identitat, les llengües i les cultures pròpies. L'aspiració de recuperar, reconstruir i reafirmar la identitat local és, per tant, un dels aspectes clau de molts dels nostres tallers, un aspecte que planteja un repte complex a les autoritats colonials, que prefereixen un únic tipus de ciutadà o, si això no és possible, agrupar les poblacions considerades “desafavorides” en un nombre reduït de categories fàcils de gestionar, una de les quals formen els aborígens. A hores d'ara, molt pocs organismes governamentals han pres consciència encara que de fet es tracta de centenars de pobles diferents i que, per tant, un model únic no és una opció vàlida.

Alfabetització, violència i transformació de conflictes

Als dos exemples pràctics que hem presentat, la violència física i estructural, no només contra dones i nens, tot i que especialment, forma part de les experiències del passat, però també del present. Les persones són producte d'aquestes circumstàncies violentes i, per transformar-les, calen noves maneres de fer les coses. I per trobar aquestes noves vies, s'imposa una combinació de reflexió crítica i intervenció externa. Necessitem noves idees, que en part han de venir de fora. Tanmateix, aquestes idees externes també s'han de transformar, perquè no prenen sentit i no esdevenen “coneixements realment útils” (Thompson, 2000) fins que s'han analitzat amb el prisma de l'experiència de les persones “de dins”.

Una diferència separa les experiències que descrivim i la manera com Paulo Freire parlava de la seva manera de treballar: ell treballava amb les paraules que les persones feien servir i els ajudava a analitzar-les d'una manera que els permetés accedir a una visió més complexa de la realitat que la seva perspectiva de partida, que considerava “ingènua”. En canvi, tot i que nosaltres partim de paraules i idees de domini públic, els nostres tallers introdueixen paraules i conceptes nous i complexos, derivats d'una manera d'organitzar la societat que fins aleshores no formava part de les experiències del participants. Aquestes paraules i conceptes neixen dels conceptes moderns de democràcia i estat de dret i, tot i que ja existien a la història que les persones havien viscut, no tenien cap significat, ja que tenien prohibit fer-les servir com a eines d'alliberament propi. Als nostres dos exemples, demanem als participants

que assumeixin com a pròpies aquestes idees i en treguin profit.

Sembla clar que una part de la nostra exposició té relació amb l'alfabetització, amb la manera com les persones aprenen a llegir, parlar i escriure paraules que els poden donar poder. En segon lloc, té relació amb la transformació dels conflictes, ja que suggerim que només quan les persones saben fer servir les paraules d'aquestes maneres poden aspirar a capgirar la riuada de violència que els ha colgat durant segles. No pretenem suggerir que la violència estructural i interna s'aturarà de cop i volta només pel fet que les persones tinguin accés a un nou llenguatge, però el llenguatge de la democràcia i l'estat de dret ofereix una via de sortida de la violència, una possibilitat de substituir-la per altres formes de gestió dels conflictes. En tercer lloc, tot i que l'educació popular pot contribuir a la pacificació, també cal que se centri en les relacions de gènere. El caràcter sexista de la violència després dels conflictes és una realitat inqüestionable, però a l'Austràlia aborigen, igual com en altres països colonitzats, la incidència de la violència contra les dones arriba a proporcions alarmants. Segurament per això, les dones són la punta de llança de la lluita per eradicar la violència i recuperar la pau i la seguretat. Per tant, cal animar les dones a assumir el lideratge d'aquest procés de transformació social. En quart lloc, té relació amb l'autodeterminació i la governança. L'autodeterminació l'exerceix un poble que decideix lliurament el seu futur social, econòmic, polític i cultural. I per tal de poder assumir aquestes decisions col·lectives i aplicar les accions que se'n deriven, cal que un poble tingui institucions i pràctiques de presa col·lectiva de decisions adaptades al món actual. Les pràctiques s'han d'aprendre i les institucions que les emparen, com les constitucions i els consells comunitaris o els parlaments, s'han de construir. A més a més, les institucions de governança i autodeterminació no són com una casa, la construcció de la qual es pot delegar en altres: les ha de construir un mateix. Tal com deien Horton i Freire, "cal fer camí caminant".

Conclusió

En aquesta fase de l'exercici, plantegem la sistematització següent (Torres, 1992), que estableix cinc maneres com l'educació popular pot contribuir al desenvolupament aborigen.

En primer lloc, i per ordre d'importància, el nostre enfocament basat en l'educació popular esperona les persones a creure en la possibilitat d'un futur menys violent i més pacífic, que els ofereixi un control més gran sobre les seves vides, tot i que sense insinuar que es tracti d'un procés ràpid ni senzill. Reconeixem, per tant, que és un procés que cal pensar a llarg termini. En segon lloc, el nostre enfocament està plantejat d'una manera intencionada amb la idea de crear un espai segur per a persones que han patit conflictes i que viuen en un món en conflicte, per tal que puguin compartir experiències i participar en un diàleg. En aquest cas, els educadors han de desplegar determinats recursos, per tal d'obrir un espai que d'una altra manera no existiria. En tercer lloc, el plantejament anima els participants a connectar les seves experiències amb un context sociopolític i una història globals. Les persones que viuen un conflicte, o les seves famílies o comunitats, moltes vegades només tenen un coneixement parcial de la història d'aquest conflicte. Per tant, cal que vegin que la seva experiència s'emmarca en un procés d'una magnitud molt superior, de tipus històric. En quart lloc, l'educació popular reclama un enfocament dialògic, per tal de generar les experiències de treball col·lectiu necessàries per analitzar les situacions i dissenyar estratègies d'actuació col·lectiva. Per damunt de tot, es tracta d'un procés de construcció i consolidació de relacions de confiança i solidaritat. I en cinquè lloc, els educadors han de garantir un suport continuat a les persones, per tal que puguin actuar a partir de les decisions que hagin pres i aprofundir en

la reflexió sobre aquestes accions, en un cicle d'acció-reflexió pensat per ajudar-los a sortir de les condicions que generen els problemes identificats. I aquesta acció transformadora constitueix la base d'una reflexió posterior.

La condició bàsica perquè tot el procés funcioni és que, atès que l'experiència amb la colonització ha estat diferent en cada comunitat, cada comunitat s'enfronti a la seva realitat pròpia específica, a partir d'aquesta experiència i aquesta història. Per tant, no podem aplicar cap plantilla ni model global, sinó només idees, conceptes i activitats que poden ajudar les persones a trobar el seu propi camí. Tanmateix, hem observat que l'actuació col·lectiva és un procés que només es pot arribar a dominar a través d'un treball conjunt per obtenir un producte col·lectiu i, d'aquesta manera, trencar l'aïllament i la divisió, la fragmentació i la fractura que la història colonial ha imposat als pobles aborígens. Tal com ens ensenya Freire, es tracta d'esdevenir subjectes, en comptes d'objectes; d'aprendre que és possible actuar, especialment amb relació al govern, i actuar més enllà de la negació i l'oposició, sinó fent servir les "eines de l'amo". Aquest procés és una etapa necessària de la reconstrucció de la identitat individual i col·lectiva i, a llarg termini, qui sap si d'una nova forma d'unitat nacional, que amb el temps construeixi, partint de la base, estructures interconnectades de poder local prou sòlides com per fer de plataforma d'un moviment de transformació més radical i general.

Bibliografia

Beetson, J. (1997). *Indigenous education. Address to UNESCO Confintea V Indigenous Education Panel*, 15 de juliol. Consultat el 3 de novembre de 2011, a http://www.teachingheritage.nsw.edu.au/section07/wd1_beetson.php

Boughton, B. (2005). "The Workers' University": Australia's Marx Schools & the International Communist Movement's Contribution to Popular Education. A: J. Crowther, V. Galloway i I. Martin (Eds.), *Popular Education : Engaging the Academy*(pp. 100-109). Leicester: NIACE.

Boughton, B. (2010). Back to the future ? Timor- Leste, Cuba and the return of the mass literacy campaign. *Literacy and Numeracy Studies*.18(2), 23-40.

Durnan, D. (2010). Popular Education & Peacebuilding in Timor- Leste : Theoretical Foundations. A: M. Leach, N. C. Mendes, A. B. Da Silva, A. D. C. Ximenes i B. Boughton (Eds.), *Hatene kona ba / Compreender / Understanding / Mengerti Timor- Leste. Proceedings of the Timor- Leste Studies Association Conference, Dili 2-3 July, 2009*(pp. 272-277). Hawthorn : Swinburne Press.

Durnan, D., i Boughton, B. (1999). *Succeeding Against the Odds. The outcomes obtained by Indigenous students in Aboriginal community-controlled colleges*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.

Durnan, D., i Beetson, J. (2011). *The pedagogy of solidarity : Timor- Leste and Aboriginal Australia*. Document presentat a la Timor- Leste Studies Association Conference, 30 juny-1 juliol, Dili, Timor- Leste.

Eades, D. (1994). Aboriginal English. A: D. Horton (Ed.), *Encyclopaedia of Aboriginal*

Australia(pp. 13-14). Canberra: Aboriginal Studies Press.

FIAEP (Federation of Independent Aboriginal Education Providers). (1997). *Best Practice and Benchmarking in Aboriginal Community-Controlled Adult Education*. Brisbane: Australian National Training Authority (ANTA). Disponible en línia.

Fisher, S., et al. (2000). *Working with conflict : skills and strategies for action*. New York: Zed Books. Distribuït als EUA en exclusiva per St. Martin's Press.

Fletcher, J. J. (1989). *Clean , Clad and Courteous. A History of Aboriginal Education in New South Wales*. Marrickville : Southwood Press.

Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom*. Harmondsworth : Penguin.

Goodall, H. (1996). *Invasion to embassy : land in Aboriginal politics in New South Wales, 1770-1972*. St. Leonards, N.S.W.: Allen & Unwin en col·laboració amb Black Books.

Hope, A., i Timmel, S. (1999). *Training for transformation : a handbook for community workers. Book 4*. Londres: ITDG Publishing.

Hunt, J., Smith, D., Garling, S., i Sanders, W. (Eds.) (2008). *Contested Governance : Culture, power and institutions in Indigenous Australia. Research Monograph 29*. Canberra: CAEPR.

La Fontaine, M. (Ed.) (2006). *New legend : a story of law and culture and the fight for self determination in the Kimberley*. Fitzroy Crossing, W.A.: Kimberley Aboriginal Law and Culture Centre.

Lederach, P., Neufeldt, R., i Culbertson, H. (2007). *Reflective Peacebuilding. A Planning, Monitoring and Learning Toolkit*. Consultat el novembre de 2011 a: <http://kroc.nd.edu>

Nyere, J. (1976/2006). Adult education and development (Reprint of Speech to First World Congress of the International Council of Adult Education Dar Es Salaam 1976). *Adult Education and Development*, 67, 77-88.

Schugurensky, D. (2011). *Paulo Freire*. Londres: Continuum.

Thompson, J. (2001). Emancipatory Learning [versió electrònica]. NIACE Briefing Sheet. Consultat el 4 de novembre de 2011.

Torres, C. A. (1992). Participatory action research and popular education in Latin America. *Qualitative Studies in Education*. 5(1), 51-62.

United Nations. (2007). *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. Adoptat per la Resolució de l'Assemblea General de les Nacions Unides 61/295 el 13 de setembre de 2007.

Wolfson, J. (2007). *Using Talking Paper: A resource for enhancing consensual dialogue and participative learning in groups*. Canberra: ORIC, Commonwealth of Australia.

Wolfson, J., i Fowkes, S. (2008). *Something other than talk : communication beyond words. Facilitating group discussion using Talking Paper: an overview*. [versió electrònica]. Consultat el 20 d'octubre de 2011 a: <http://www.turningforward.org/>